

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika õppekava

Riin Veskioja

KAKSKEELSETE KOOLIEELIKUTE JUTUSTAMISOSKUS  
“PALLILOO” PILDISEERIA ALUSEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: Merit Hallap

Läbiv pealkiri: Kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Merit Hallap (MA)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsmiskomisjoni esimees: Pille Häidkind (PhD)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2014

## Kokkuvõte

Kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus "Palliloo" pildiseeria alusel Käesoleva töö eesmärgiks oli selgitada simultaanse ja suksessiivse kakskeelsusega 5-7-aastaste laste tekstiloomise oskuste tase pildiseeria järgi jutustades. Uurimuses osales 15 eakohase arenguga simultaanse kakskeelsusega ning 15 eakohase arenguga suksessiivse kakskeelsusega last. Laste jutustusi hinnati Narratiivi Hindamisskaala (NHS) alusel, sh analüüsiti jutustusi makrostruktuuri (sissejuhatus, konflikt/lahendus, kokkuvõte, teema) ning mikrostruktuuri tasandil (viitamine, sidusus, grammatiline õigsus).

Tulemustest selgus, et makrostruktuuri tasandil olid üldjuhul arenenumad narratiivid suksessiivse kakskeelsusega lastel. Mikrostruktuuri tasandil jällegi simultaanse kakskeelsusega lastel. Statistiliselt olulised erinevused kahe lasterühma jutustustes ilmnid üksnes mikrostruktuuri tasandil grammatika kategoorias.

Samuti selgus, et makro- ja mikrostruktuuri tasandite vaheline statistiliselt oluline seos esines üksnes simultaanse kakskeelsusega laste jutustuste puhul ning erinevate makro- ja mikrotasandi kategooriate vahelised seosed olid samuti tugevamad simultaanse kakskeelsusega laste jutustustes.

Märksõnad: *simultaanne kakskeelsus, suksessiivne kakskeelsus, jutustamisoskus*

### Abstract

#### Narrative Production Skill of Bilingual Preschoolers Based on the Picture Series "The Ball Story"

The aim of this study was to analyze the 5-7-year old simultaneous and successive bilingual children's narrative production skill level by picture series. This study included 15 simultaneous bilingual children with normal language development and 15 successive bilingual children with normal language development. Children's narratives were measured using Narrative Scoring Scale (NHS), narratives were analyzed in macrostructure categories (introduction, conflict/solution, conclusion and topic) and in microstructure categories (referencing, cohesion and grammatical accuracy).

The results indicated that children with successive bilingualism generally had more developed narratives in macrostructural level. However, children with simultaneous bilingualism had more developed narratives in microstructural level. Statistically significant differences between the two groups of children's narratives were revealed only in the grammar category of the microstructural level.

It was found that statistically significant correlation between macro- and microstructural level only occurred in the narratives created by simultaneous bilingual children. Additionally, the relations between different macro- and microstructural levels were stronger in the narratives of simultaneous bilingual children.

**Keywords:** *simultaneous bilingualism, successive bilingualism, narrative storytelling*

## Sisukord

Kokkuvõte.....	2
Abstract.....	3
Sissejuhatus.....	5
Kakskeelsus.....	5
Jutustamisoskus.....	7
Jutustuse mikrostruktuur.....	9
Jutustuse makrostruktuur.....	10
Meetoodika.....	13
Valim.....	13
Mõõtevahendid.....	13
Protseduur.....	13
Andmete kodeerimine.....	14
Tulemused.....	15
SUK ja SIM laste jutustuste makrostruktuur.....	15
SUK ja SIM laste jutustuste mikrostruktuur.....	20
Lastegruppide vahelised erinevused.....	22
Makro- ja mikrostruktuuri ning narratiivi kategooriate vahelised seosed.....	23
Arutelu.....	24
Autorsuse kinnitus .....	29
Kasutatud kirjandus.....	30

### Sissejuhatus

Kakskeelsus on maailmas kujunemas tavaliseks nähtuseks. Kuna kakskeelseid lapsi on lasteaedades ja koolides üha enam, on oluline, et ükskeelsete kõrval uuritaks ka kakskeelseid ning nende jutustamisoskust. Mitmed uuringud on leidnud, et laste jutustamisoskus koolieelses eas annab aimu lapse hilisemast kirjutamis- ja lugemisoskusest (Terry, Mills, Bingham, Mansour, Marencin, 2013). Jutustuste analüüsimine on efektiivne uurimismeetod, mis lubab üheaegselt analüüsida erinevaid keelelisi oskusi nagu sõnavara ja grammatika ning samuti võimet teksti organiseerida (Heilman, Miller, Nockerts, Dunaway, 2010).

Eripedagoogika osakonnas on kakskeelsete laste jutustusi “Palliloo” ning “Lumememmeloo” pildiseeriate põhjal uurinud Uiho (2011) ja Kuuseoja (2008). Uiho võrdles ükskeelsete laste ning simultaanse kakskeelsusega laste jutustamisoskust ning Kuuseoja uuris suksessiivse kakskeelsusega koolieelikute tekstiloomet. Eripedagoogika osakonnas pole veel võrreldud omavahel simultaanse ning suksessiivse kakskeelsusega laste jutustamisoskust. Seda tehakse antud töös.

Võrreldes simultaanse ning suksessiivse kakskeelsusega laste jutustamisoskust võib saada olulist informatsiooni, mis oleks kasulik lasteaia- ning kooliõpetajatele. Teadmised nende laste jutustamisoskuse kohta, st kas nende jutustamisoskuse areng on sarnane või leidub erinevusi, aitavad planeerida laste õpetamist.

Käesolevas töös uuritakse jutustamist kakskeelsetel lasteaiaaegsetel viie- kuni seitsmeaastastel lastel. Sellises vanuses ei saa lastelt eeldada, et neil oleks jutustamisoskus täielikult välja arenenud, st saavutanud täiskasvanutega võrdse taseme. Ei saa ka rääkida täielikult väljakujunenud kakskeelsusest, vaid pigem kakskeelsuse arengust või arendamisest. Käesolevas töös loetakse kakskeelseteks lapsed, kes igapäevaselt (kodus, lasteaias) kasutavad kahte keelt. Töö autoril ei õnnestunud leida ühtegi uuringut, kus oleks võrdlevalt hinnatud jutustamisoskust simultaanse ja suksessiivse kakskeelsusega lastel. Selliste uuringute puudusele ja vajadusele neid tulevikus läbi viia on viidanud ka Kan (2011).

### *Kakskeelsus*

Kakskeelsust määratleda on keeruline. Maailmas on palju inimesi, kes räägivad küll kahte keelt, kuid nendest ühe oskus on parem. Lisaks nimetatutele on inimesi, kes oskavad kahte keelt väga hästi, kuid igapäevaelus rakendavad neist vaid

ühte. Samuti võib mõnel inimesel olla emakeelega võrreldaval tasemel keeleoskus vaid osades kõneliikides. Näiteks võib inimene osata mõlemas keeles kõrgtasemel rääkida, kuid kirjutamise oskused on ühes keeles nõrgemad. Mõnikord loetakse kakskeelseteks ka inimesi, kes oskavad mõlemat keelt piisaval tasemel, et neid igapäevaelus suhtlemisel kasutada (Baker, 2011). Niiberg et al (2007) peavad kakskeelseks isikut, kes kasutab kahte keelt. Kumbki neist keeltest ei ole kakskeelse isiku jaoks võõrkeel. Vääri (1988) järgi on kakskeelsus nähtus, mille puhul kõneleja valdab kahte keelt ligikaudu võrdsel tasemel ning on võimeline mõtlema mõlemas keeles.

Kakskeelsuse arendamine lastel on oluline seetõttu, et kakskeelsetel inimestel on mitmeid eeliseid, võrreldes ükskeelsetega. Kakskeelsuse omandamine noores eas avardab juba lapsena suhtlemisvõimalusi ja võimaldab suhelda suurema arvu inimestega (Garcia, 2011). Niiberg et al (2007) leiavad, et kuna kakskeelne laps jälgib sageli, kellega millist keelt kasutada, on tema suhtlemisoskus hästi arenenud.

Kakskeelsetel inimestel on kergem omandada võõrkeeli. Seda on kinnitanud uuringute tulemused, mis on tehtud näiteks Kanadas elavate kakskeelsete laste või Hispaanias elavate kakskeelsete baskide kohta. Arvatakse, et kahe keele omandamine varajases eas arendab lapse aju selliselt, et tal on tulevikus kergem uusi keeli õppida (Sanz, 2000).

Samuti on leitud, et kakskeelsetel inimestel on paindlikum mõtlemine. Seda on põhjendatud asjaoluga, et kakskeelsetel inimestel on kaks või rohkem sõna iga objekti ja mõiste kohta. See tähendab, et seos sõna ja selle poolt tähistatava objekti vahel on nõrgem. Mõnikord on samade nähtuste kohta käivatel sõnadel erinevates keeltes erinevad tähendusvarjundid. Kuna iga sõnaga seostuvad mõnevõrra erinevad assotsiatsioonid, võib kakskeelne inimene olla võimeline mõtlema ladusamalt, paindlikumalt ja loovamalt (Garcia, 2011).

Kakskeelseks kujunemine on keerukas protsess, mis sõltuvalt lapse individuaalsusest võib areneda väga erinevalt. Keele omandamiseks on oluline, et laps viibiks keskkonnas, kus teist keelt räägitakse, kus ta kuuleb õiget keelt, selle kõla ja intonatsiooni (Niiberg et al., 2007).

Kakskeelsuse puhul eristatakse simultaanset ehk samaaegset ja suksessiivset ehk astmelist kakskeelsust. Samaaegse kakskeelsuse korral omandab laps mõlemad keeled üheaegselt. See on võimalik siis, kui laps juba sünnist saati puutub mõlema keelega kokku. Üldjuhul eeldab see seda, et laps kasvab perekonnas, kus räägitakse

mõlemat keelt, mis tavaliselt tähendab, et üks lapse vanematest on ühe ja teine teise emakeelega (Baker, 2011). Simultaanse kakskeelsuse korral kujuneb lapsel välja kaks esimest keelt. Suktsessiivse kakskeelsuse korral hakkab laps omandama teist keelt pärast seda, kui tal on esimeses keeles juba teatud teadmised ja oskused välja kujunenud. Enamasti tähendab see seda, et kokkupuuted teise keelega tekivad alates kolmandast eluaastast. Sellisel juhul toimub teise keele omandamine esimese keele kaudu: laps kannab esimese keele oskused osaliselt üle teise keelde (Montrul, 2008).

Selleks, et inimene kujuneks kakskeelseks, peab teise keele omandamine toimuma lapseas. Arvatakse, et kui teist keelt ei ole omandatud puberteedieaks, siis ei ole kakskeelsus enam saavutatav (Montrul, 2008). Selle kinnituseks on uuringute tulemused näidanud, et teise keele oskuse tase sõltub selle omandamise alguse ajast: mida varem alustada, seda kõrgem tase saavutatakse (Laurent, Nicoladis, Marentette, 2013).

Hamers ja Blanc (1989) kirjutavad, et simultaansete kakskeelsete laste kõne areng on sarnane ükskeelsete omale. Sarnaselt ükskeelsele lapsele toimub simultaanse kakskeelsusega lapsel süntaksi omandamine ning sõnavara ja morfoloogia arenemine. Varases eas võib küll kakskeelse lapse kõnes esineda segistamist ehk kahe keele osalist kattumist, kuid pärast kolmandat eluaastat hakkavad lapsed kehtel vahet tegema sõltuvalt nende vestluskaaslasest (Hamers, Blanc, 1989). Suktsessiivse kakskeelsuse puhul on leitud, et teise keele omandamine, läbib samad arenguetaapid, mis esimene keel, kuid tänu heale matkimisoskusele toimub teise keele omandamine kiiremas tempos (Hamers, Blanc, 1989).

### *Jutustamisoskus*

Laste kasvades areneb neil jutustamisoskus. Uurides jutustamisoskust, on otstarbekas teada, mida üldse kujutab endast tekst, mida lapsed loovad. Karlepi (2003) järgi on tekst kindla alguse ja lõpuga keeles kodeeritud sõnum. Kaks peamist teksti iseloomustavat tunnust on terviklikkus ja sidusus. Sidusust kajastab sisuline (mõtteline) ning vormiline sidusus (sisulist sidusust kindlustavad vahendid). Sisuliselt sidus tekst jaotub mõtestatud lauserühmadeks, kus üks mõte järgneb loogiliselt teisele, nende vahel ei teki mõttelünki, mõte ei katke ning teksti genereerija ei kaldu oma kavatsustest kõrvale. Mõttelist sidusust kajastavad mõtete seostamise viisid, millest kõige olulisem on semantiline kordus, vähemal määral vastandamine ning mõtete haakumine (Karlep, 1998). Vormilise sidususe saavutamiseks kasutatakse

leksikaalseid ja grammatilisi vahendeid. Enim kasutatavad leksikaalsed sidususe vahendid on otsene kordus, sünonüümid, eri üldistusastmega sõnad, antonüümid, samatüvelised tuletised, määrsõnad ning asesõnad. Grammatilistest sidususe vahenditest on enim levinud tegusõnade samad ajavormid, sõnajärg, sidendid, üldlaiendid ja sarnased lausekonstruktsioonid, sidesõnad, tegusõna sama ajavorm, ellips ning üldlaiendid (Karlep, 2003). Teksti terviklikkuse üle otsustab tajuja. Kõneleja jaoks terviklik tekst võib osutada tajuja katkendlikuks või koguni arusaamatuks. (Karlep, 2003).

Sidusteksti loome saab alguse motiivist, millest tuleneb kavatsus: millestki kellelegi ja mingil eesmärgil teatada ning tekstiloomel läbitakse erinevad kõneloometasandid: mõttesüntaks, semantiline süntaks, grammatiline struktureerimine, motoorne programmeerimine ning ütluse realiseerimine (Karlep, 1988).

Käesolevas töös analüüsitakse laste jutustusi ehk narratiive. Kuigi igal inimesel on intuiitiivne arusaam sellest, mis on jutustus ehk narratiiv, pole selle täpne piiritlemine lihtne (Väljataga, 2008). Narratiivi peaülesanne on mingi aja jooksul toimunud sündmuste edastamine ajalises järgnevuses (Kasik, 2007). Narratiiv jutustab tegelaste tegevustest ja/või tunnetest ning mõtetest ajalises mõõtmes (Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka, Parm, 2010). Ajalises järjestuses sündmuste edastamine on põhiline tunnus, mis eristab narratiivi teistest tekstiliikidest (Väljataga, 2010). Narratiivi keelelised tunnused on: peamine kasutatav ajavorm on lihtminevik, öeldiseks on enamasti tegevusverbid (tegema, minema, valmistama, kirjutama), esinevad tegevust väljendavad laused (keegi tegi midagi), aja- ja kohaväljendid (kus ja millal midagi juhtus), lause alus väljendab aktiivset tegijat- isikut või kollektiivi (Kasik, 2007).

Laste jutustuse areng on seotud nende mälu arenguga. On leitud, et nelja-aastaselt suudavad lapsed peamiselt vaid sündmusi meelde jätta, viie aasta vanuseks saades võimaldab mälu talletada sündmuste ajalist järgnevust ja kuueaastaselt suudavad nad jäädvustada sündmustevahelisi seoseid ja põhjuseid. Veelgi hiljem, sageli alles kümne aasta vanuses, hakkavad lapsed mõistma tegelaste käitumise motiive (Bishop, Donlan, 2005).

Jutustusi analüüsides vaadeldakse eraldi mikro- ja makrostruktuuri. Mikrostruktuuri tasandil analüüsitakse lausetevahelisi seoseid ning jutustuse lingvistilisi komponente nagu sõnavara, lausete ülesehitust ja tegusõna ajavorme. Jutustuse makrostruktuuri all peetakse silmas teksti üldist sisulist ülesehitust. See



tähistab hierarhilist struktuuri, mis viib kuulaja loo algusest, kus tutvustatakse taustainformatsiooni tegelaste ja toimumiskoha kohta, läbi sisu, mis saavutab haripunkti ning jõuab lahenduseni loo lõpus (Terry et al., 2013). Makrostruktuuri puhul vaadeldakse jutustuse süzeed, teemat, skeemi ja plaani, jutustuse üldist organiseeritust, lõpetatust ja keerukust (Teiter, Padrik, 2011).

*Jutustuse mikrostruktuur.* Nagu eelnevalt mainitud, on üheks peamiseks teksti iseloomustavaks tunnuseks sidusus. Teksti sidusust väljendab see, et lausete vahel on tihe viitesuhete võrgustik. Sidusus aitab lugejal liikuda ühe asja juurest teise juurde, ilma, et ta peaks pead murdma, kuidas uus asi eelmisega seotud on (Kasik, 2007). Keele tavalisemad sidususvahendid on sidesõnad (ja, et, kuna) ja sidendid, millega väljendatakse lausete ja lõikudevahelisi seoseid (siis, seetõttu, peale selle) (Kasik, 2011). Ükskeelsed lapsed kasutavad enamasti erinevaid sidususe vahendeid järjepidevalt ning varieeruvalt, samal ajal kui kakskeelsed lapsed kasutavad erinevaid sidendeid vähem ning kipuvad teatud sidesõnadega liialdama. Kakskeelsete laste poolt peamiselt kasutatav sidend on “(ja) siis” (Viberg, 2001).

Mikrostruktuuri tasandil vaadeldakse ka seda, kuidas tegelastele viidatakse. Kahe- kuni kolmeaastased lapsed kasutavad viidates suures ulatuses asesõnu. Hiljem hakatakse nende kõrval tegelastele viitama nimisõnadega, samuti lisatakse tegelaste iseloomustamiseks omadussõnu, kasutatakse isikunimesid ning ühele ja samale tegelasele viitamiseks kasutatakse erinevaid võimalusi. Viitamisoskuse areng eeldab lapse kognitiivset arengut, selleks on vajalik mälu ning informatsiooni töötlemise oskust. Viitamisoskus areneb lapsel ka veel nooremas koolieas (Berman, 2009). Wigglesworth'i (1997) uuringu tulemused näitavad, et rohkem kui 70% 4-aastastest lastest viitab jutustamisel tegelastele asesõna kaudu. Kuueaastaste laste seas on asesõnaga viitamise osakaal 40-60% ning alates kaheksa aasta vanusest on asesõnaga viitamise osakaal alla 40%. Seega kinnitavad need tulemused Bermanni (2009) seisukohta, et lapse kasvades hakatakse tegelastele asesõnade asemel viitama nimisõnadega.

Vanuse kasvades hakkavad lapsed kasutama erinevaid tegusõna ajavorme. Üheks narratiivilooma arengu näitajaks on oskus jutustada möödunud sündmustest. On leitud, et umbes kahe aasta vanuses hakkavad lapsed rääkima minevikusündmustest, kasutades selleks tegusõna mineviku ajavormi. Kolme-nelja-aastased lapsed hakkavad kasutama erinevaid ajavorme – olevikku ja minevikku. Lapse arenedes muutub erinevate ajavormide kasutamine vaheldusrikkamaks ja

lapsed hakkavad neid jutustuses sagedamini vaheldama (Berman, 2009). Viberg (2001) leiab, et kakskeelsed lapsed eelistavad jutustades kasutada minevikuvormi ning samal ajal kipuvad nad teatud tegusõnu üle kasutama. Ükskeelsete laste jutustustes leidub erinevaid sünonüüme, kirjeldamaks ühte tegevust, kuid kakskeelsed lapsed kasutavad selleks tavaliselt vaid ühte tegusõna.

Neljandal eluaastal, kui laps on omandanud laialdase aktiivse sõnavara, algab kiire jutustamisoskuse areng (Niiberg, 2007). Koos vanusega kasvab ka kõneldavate lausungite arv, nende keskmine pikkus ning liitlausete esinemissagedus jutustustes (Uchikochi, 2005). Mida sagedamini kasutavad lapsed oma jutustustes metakognitiivseid verbe (mõtleva, teadma) ja metalingvistilisi verbe (ütleva, rääkima), seda arenenumaks võib nende narratiive pidada (Heilmann et al., 2010).

Narratiiviloomes jaotatakse grammatikavead süntaksivigadeks (obligatoorsete lauseliikmete väljajätt, vale sõnajärg) ja morfoloogiavigadeks (mingi tunnuse, lõpu või liite ärajätmine, asendamine, lisamine) (Soodla et al., 2010). Eesti keele spetsiifikast tulenevalt lisanduvad morfofonoloogilised vead, mis avalduvad morfeemivariandi (käändelõpu, tunnuse, liite või tüve) vales valikus või moonutamises (Padrik, 2006). On leitud, et kakskeelsete laste jutustustes kipub esinema ebataavalist sõnajärge ning rohkem grammatilisi vigu. Suuremal hulgal vigu esineb tegusõna ajavormide, asesõnade, käände- ja pöördelõppude ning eituse moodustamisel (Fiestas, Peña, 2004). Suktsessiivse kakskeelsuse puhul esinevad grammatikavead on tavaliselt tingitud esimese keele mõjust (Hamers, Blanc, 1989).

*Jutustuse makrostruktuur.* Heale jutustusele on iseloomulik terviklikkus ning kindel struktuur. Terviklikkus on jutustuses esitatud info teemakohasus, olulisus ja infoüksuste järjestamine ning seostamine viisil, mis võimaldab kuulajal tekstist eeldatult aru saada (Hallap, Traumann, 2011). Et tekst oleks terviklik, peab jutustaja edastatava informatsiooni organiseerima nii, et see oleks tähendusrikas nii kõneleja enda kui kuulaja jaoks (Teiter, Padrik, 2011). Hea jutustamisoskusega lapsed suudavad avaldada oma mõtteid selgelt ja loogiliselt. Nende jutustusel on piiritletud algus ja lõpp. Lisaks sündmuste edasiandmisele suudavad nad välja tuua sündmustikuga seotud probleemid ja tutvustada jutustuse tausta (Uchikochi, 2005). Jutustuse taustakirjelduses tutvustatakse peategelasi ning kirjeldatakse sotsiaalset, füüsilist või ajalist konteksti, milles sündmused hakkavad aset leidma (Soodla et al.,

2010). Jutustus koosneb enamasti ühest või mitmest omavahel seotud episoodist.

Episood koosneb kuuest komponendist:

1. käivitav sündmus, mis tekitab tegelasel lahendamist vajava probleemi;
2. sisemine vastus — käivitavast sündmusest tingitud tegelase reaktsioon;
3. sisemine plaan — tegelase plaan probleemi lahendamiseks või olukorra muutmiseks;
4. tegevus — tegelase toimingud plaani täitmisel;
5. tagajärg — tegevuse otsene tagajärg;
6. reaktsioon — tegelase reaktsioon tagajärjele (Soodla et al., 2010).

Umbes kuue-seitsme aasta vanuselt on lapsed võimelised looma terviklikku narratiivi struktuuri, mis sisaldab vähemalt kolme olulisimat komponenti: käivitavat sündmust, tegevust ning tagajärge (Soodla, 2011). Sama kirjutab ka Uchikoshi (2005), kelle järgi suudab kuueaastane laps luua jutustust, kus on olemas sündmus, mis areneb edasi lahenduseni.

Mitmete uuringute tulemused on näidanud, et ükskeelsete ning kakskeelsete laste jutustustes ei ole makrostruktuuri tasandil põhimõttelisi erinevusi. Kakskeelsete ning ükskeelsete laste jutustused on üldiselt sarnase pikkuse ning keerukusega (Fiestas, Peña, 2004). Viberg (2001) uuris jutustamisoskust Rootsis elavatel suhtsesiivsetel kakskeelsetel lastel vanuses 5-16 aastat ning leidis, et kakskeelsete laste jutustused olid mõlemas keeles sarnase struktuuriga ning sisult isegi detailsemad kui ükskeelsetel lastel. Seda aga juhul, kui üldine keeleoskus oli piisavalt välja arenenud. Lastel, kes olid teise keelega kokku puutunud lühikest aega, olid jutustused lühikesed ning napsõnalisised. Seega võib järeldada, et niikaua kui keeleoskuse tase on madal, on see jutustamise juures piiravaks teguriks ja seetõttu jääb jutustamisoskus selles keeles nõrgemaks. Ka Iluz-Cohen ja Walters (2012) märgivad, et kakskeelse lapse jutustuse struktuur on kahes keeles sarnane, kuna lapsed on võimelised jutustuse komponente ühest keelest teise üle kandma.

Uccelli ja Paez (2007) leiavad, et lapse sõnavara suurus on see, mis mõjutab jutustamisoskust. Erinevused jutustamisoskuses on tingitud väiksemast sõnavarast, aja jooksul aga jõuavad kakskeelsed ükskeelsetele jutustamisoskuses järele. Erinevaid tulemusi on aga saanud Silliman et al (2002). Nemad uurisid erineva teise keele oskuse tasemega suhtsessiivse kakskeelsusega hispaaniakeelseid USA lapsi, kes omandasid inglise keelt teise keelena. Nende poolt saadud uurimistulemused näitasid,

et jutustamisoskuse inglise keeles ei sõltunud omandatud inglise keele oskuse tasemest.

On leitud, et laste jutustusi hinnates on otstarbekas uurida koos nii makro- kui ka mikrostruktuuri. Soodla (2011) märgib, et nõrk jutustamisoskus on seotud kehva oskusega nii makrostruktuuri- kui ka mikrostruktuuri tasandil. Makrostruktuuri tasandil vähem olulist informatsiooni sisaldavad jutustused koosnevad lühematest lausetest ning esineb suuremal hulgal grammatilisi vigu. Seega uurides ainult ühte tasandit, ei pruugi saada terviklikku pilti lapse jutustamisoskusest.

Kuna jutustamisoskus on seotud erinevate keeleliste oskustega, on oluline laste jutustamisoskuse arendamine. Üldjuhul saavad lapsed eeskujuga vanematelt, kuidas lugusid rääkida. Seega mõjutab arengut keskkond, kus laps viib, sh arendavad tegevused, nagu raamatute ettelugemine ning täiskasvanute jutuvestmise kuulamine (Viberg, 2001). Arendavad on need tegevused aga juhul, kui esitatud tekst on sobiva mahu ja selge ülesehitusega ning arvestab lapse tunnetusprotsesside ja kõnearengu tasemega (Hallap, Traumann, 2011). Nooremate laste puhul on otstarbekas kasutada pildiraamatuid, mille põhjal jutustada piltidel kujutatud kohta (Uchikochi, 2005). Piltide põhjal jutustades määravad jutustuse sisu lapse kogemused ja teadmised. On oluline, mida lapsed piltidel tähele panevad ja tajuvad, ning kuidas nad seostavad tajutut varasemate teadmistega (Hallap, Traumann, 2011).

Kokkuvõtteks võib öelda, et laste jutustuste uurimine on suurepärane võimalus, hindamaks laste keelelisi ning sotsiaalseid oskusi. Võrreldes ükskeelsete ning kakskeelsete laste jutustusi, on leitud, et kakskeelsete laste jutustustes esineb tihtipeale rohkem vigu (Fiestas, Peña, 2004). Samas on väga vähe uuritud ja võrreldud simultaanse ning suksessiivse kakskeelsusega laste jutustusi. Seetõttu on antud töö eesmärgiks selgitada simultaanse ja suksessiivse kakskeelsusega 5-7-aastaste laste tekstiloomise oskuste tase pildiseeria järgi jutustades. Tööle on püstitatud kaks uurimisküsimust ning kaks hüpoteesi.

Uurimisküsimused:

1. Millisel tasemel on kakskeelsete laste jutustused makrostruktuuri tunnuste alusel?
2. Millisel tasemel on kakskeelsete laste jutustused mikrostruktuuri tunnuste alusel?

Hüpoteesid:

1. Simultaansete kakskeelsete laste tekstiloomes oskuste tase erineb suksessiivse kakskeelsusega laste tekstiloomes tasemest (Fiestas, Peña, 2004).
2. Kakskeelsete laste jutustamisoskus narratiivi makrostruktuuri tasandil on seotud jutustamisoskusega mikrostruktuuri tasandil (Soodla, 2011).

### Metoodika

#### *Valim*

Katses osales 15 eakohase arenguga suksessiivse kakskeelsusega last (edaspidi SUK) ning 15 eakohase arenguga simultaanse kakskeelsusega last (edaspidi SIM). Kõik uurimuses osalenud lapsed käisid eestikeelsetes lasteaedades, sealhulgas kaks last Valga lasteaias ning 28 last erinevates Tallinna lasteaedades. Lapsed jäid vanusevahemikku 5-7 aastat. Mõlema rühma puhul oli valiku kriteeriumiks, et lastel ei esine kõnepuuet. Hinnangu lapse arengu kohta andis lasteaiaõpetaja. Suksessiivse kakskeelsuse puhul oli lisatingimuseks, et lapsed käisid eestikeelses lasteaias juba vähemalt kolmandat õppeaastat. Kõikide laste uurimiseks saadi luba nii lapsevanematelt kui lasteaia õppealajuhatajalt.

#### *Mõõtevahendid*

Laste jutustamisoskuse hindamiseks kasutati kahte viieosalist pildiseeriat: “Lumememmelugu” ning “Pallilugu” (vt lisa 1). Pildiseeriad on joonistanud Jolana Laidma. Samuti kasutati näidisloona “Lumememmelugu” teksti (vt lisa 2), mille on koostanud Marika Padrik, Merit Hallap, Piret Soodla ja Kati Mäesaar.

#### *Protseduur*

Kõigi 30-ne lapsega viis uuringu läbi töö autor. Uurimus viidi läbi iga lapsega individuaalselt eraldi ruumis. Uurija istus lapse vastu ning asetas kõik “Lumememmeloo” pildid lauale ritta. Lapsel paluti pilte rahulikult vaadata ning seejärel kandis uurija ette “Lumememmeloo” pildiseeria alusel jutustuse. Uurija osutas loo ajal käega pildile, mille kohta parajasti jutt käis. Kui “Lumememmelugu” oli lõpetatud, asetas uurija lapse ette “Palliloo” pildiseeria esimese pildi ning palus lapsel ülejäänud pildid iseseisvalt järjestada, et tuleks samuti kokku jutuke. Kui laps järjestas pildid valesti, asetas uurija ise pildid õigesse järjekorda. Seejärel paluti lapsel

jutustada eesolevate piltide järgi jutuke. Lapsele anti juhised/korraldus: “Nende piltide järgi saab ka teha toreda jutukese. Vaata pilte rahulikult. Mina pilte hästi ei näe, seepärast jutusta kogu lugu nii, et see oleks hästi arusaadav. Kui Sa oled jutustamiseks valmis, ütle mulle. Siis ma panen diktofoni käima”. Vajadusel ergutas uurija last korraldusega “Räägi (edasi)”. Kõikide laste jutustused lindistati diktofonile ning hiljem transkribeeriti töö autori poolt.

### *Kodeerimine*

Laste jutustusi hinnati nii makro- kui mikrostruktuuri tasandil Narratiivi Hindamisskaala (edaspidi NHS) alusel (vt lisa 3). Hindamisskaala on välja töötanud oma magistritöös Kati Mäesaar (2010) ning kohandanud Marika Padrik, Merit Hallap ning Kati Mäesaar.

Kõikide laste jutustusi hindas töö autor. Hinnangute usaldusväärsuse tagamiseks on neliteist jutustust 30-st hinnatud kahe hindaja poolt. Erimeelsustes jõuti kokkuleppele.

Makrostruktuuri tasandil hinnati nelja kategooriat:

1. Sissejuhatus — sündmuse koha ja/või aja, tegelaste ning tegevuse nimetamine/tutvustamine.
2. Konflikt ja lahendus — sündmuse konflikti ja lahenduse esitamine. Algatava sündmuse, tegevuse olukorra lahendamiseks ja lahenduse väljatoomine.
3. Kokkuvõte — jutu lõpetamine, tegelaste reaktsioonide väljendamine või omapoolse lahenduse väljapakkumine.
4. Teemakohasus ja teema arendamine — kogu esitatud info teemakohasus, sündmuste loogiline ja sobiv üksteisele järgnevus.

Mikrostruktuuri tasandil hinnati kolme kategooriat:

1. Viitesuhete võrgustik — viitamise selgus ja ühemõtteline arusaadavus, erinevate viitamisevõimaluste (asesõnad, sünonüümid, pärisnimed, eri üldistusastmega sõnad) kasutamine ning kuulajaga arvestamine.
2. Siduvate vahendite kasutamine — erinevate sidususvahendite varieeruv kasutamine lausungite ning osalause ühendamisel.
3. Grammatika õigsus ja keerukus — grammatiliselt korrektsete lausungite ning erinevate lausetüüpide kasutamine. Agrammatiliste lausungite esinemine.

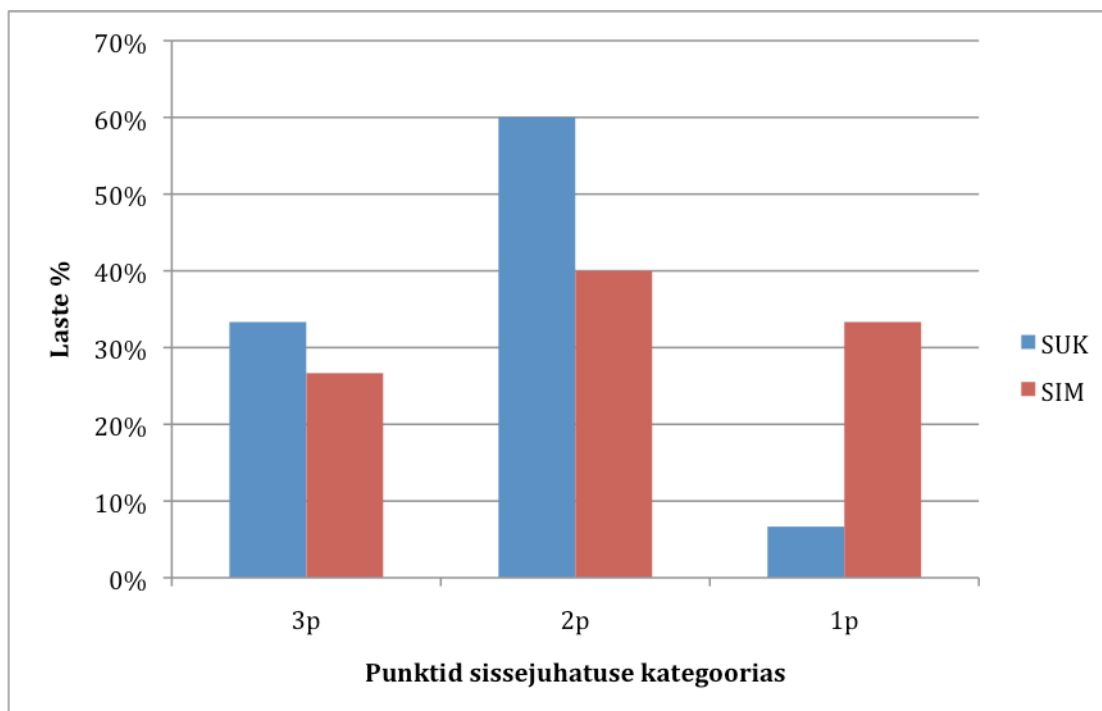
Iga kategooria puhul anti lapse jutustusele 1, 2 või 3 punkti. Ühe punktiga hinnatud jutustus vastab madalama taseme jutustusele (arenemata narratiiv, oskuste puudumine). Kahe punktiga hinnatud jutustus vastab keskmisele tasemele (arenev narratiiv) ning kolme punktiga hinnatud jutustus vastab kõrgemale tasemele (arenenud narratiiv).

### Tulemused

Antud töös analüüsiti 15 SUK ning 15 SIM lapse jutustusi. Andmete töötlemisel kasutati MS Excelit, SPSS- programmi Mann-Whitney U-testi ning SPSS- programmi Spearmani korrelatsioonianalüüsi. MS Exceli abil arvutati iga kategooria kohta eraldi välja, mitu protsenti kummagi lasterühma jutustustest sai 3 punkti, mitu 2 ning mitu 1 punkti. Mann-Whitney U-testi kasutati kahe rühma tulemuste erinevuste leidmiseks. Spearmani korrelatsioonianalüüsi abil leiti makro- ja mikrostruktuuri ning erinevate kategooriate vahelised seosed.

#### *SUK ja SIM laste jutustuse makrostruktuur*

Makrostruktuuri tasandil vaadeldi järgnevaid kategooriaid: sissejuhatus, konflikt/lahendus, kokkuvõte ning viitamine.

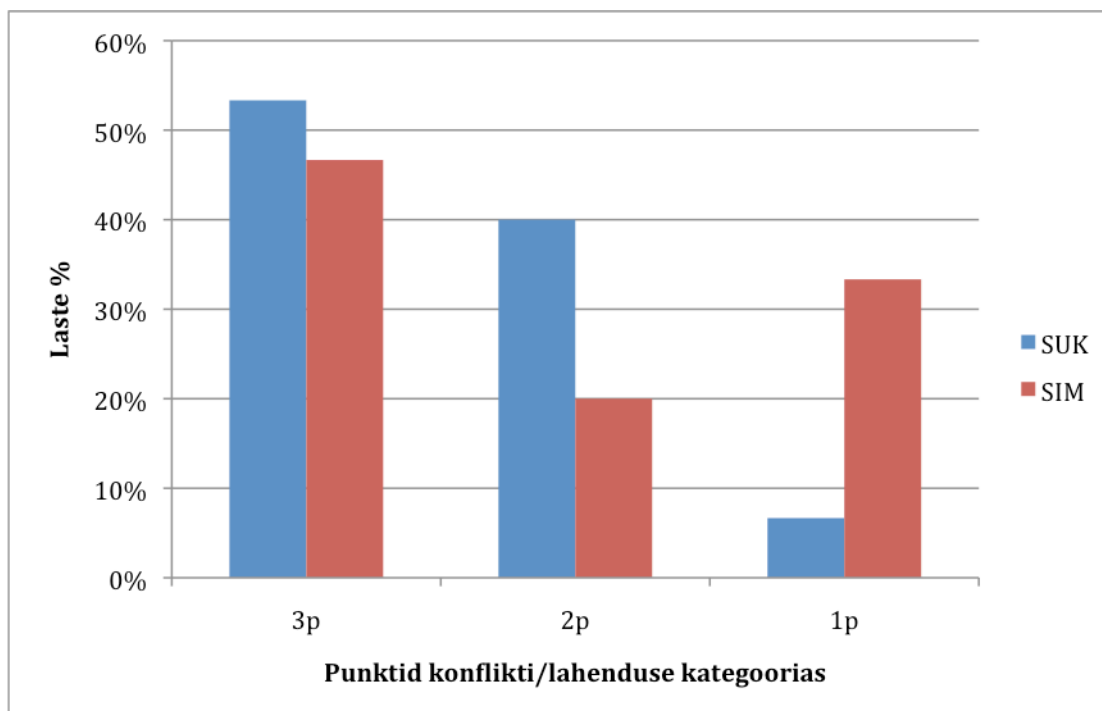


*Joonis 1.* Laste jutustuste jaotus sissejuhatuse kategoorias saadud punktide alusel.

*Märkus.* Siin ja edaspidi *3p- kõrgem/arenenud tase; 2p- keskmine/arenev tase; 1p- madal/arenemata tase*; SUK- suksessiivse kakskeelsusega lapsed, SIM- simultaanse kakskeelsusega lapsed.

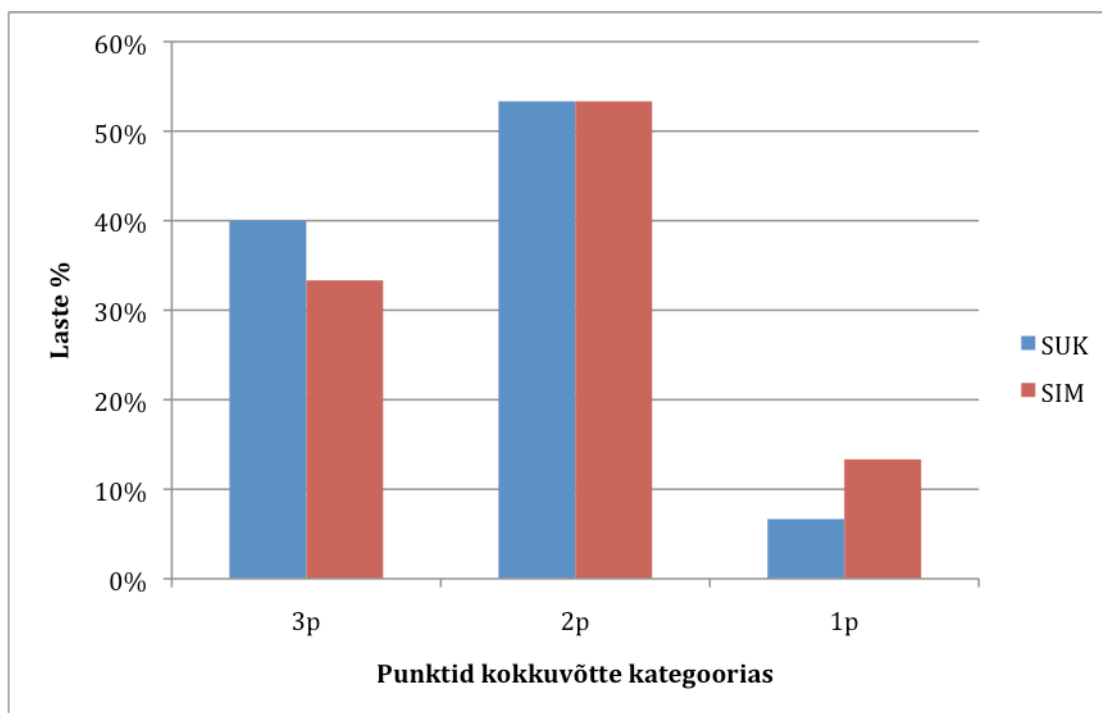
*Sissejuhatus.* Joonisel 1 on esitatud tulemused sissejuhatuse kategoorias. NHS põhjal said 3 punkti lapsed, kes sissejuhatuses nimetasid sündmuse koha ja/või aja, tegevuse ning kõik loo tegelased. Lapsed, kes nimetasid ühe taustaelemendi (nt tegevus) ning kõik tegelased, said 2 punkti, ning jutustus, mida alustati ilma sissejuhatusega või nimetati ainult üks tegelane või tegevus, vastas 1-le punktile. 60% SUK laste ning 40% SIM laste sissejuhatustest vastas keskmisele tasemele. Kõrgemale tasemele vastas SUK ja SIM laste seas peaaegu võrdsel tasemel jutususi. Suur erinevus oli madala taseme jutustustes: SUK laste jutustustest vaid 7% ning SIM laste omadest 33% vastas madalale tasemele.





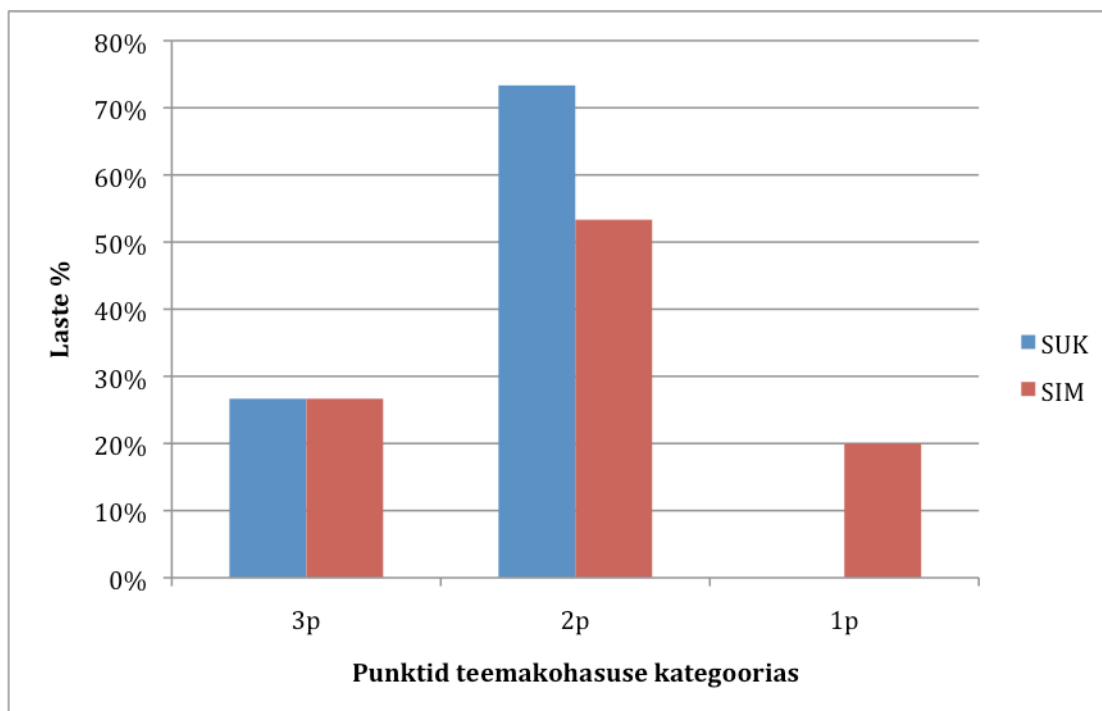
Joonis 2. Laste jutustuste jaotus konflikt/lahenduse kategoorias saadud punktide alusel

*Konflikt/lahendus.* Joonisel 2 on hinnatud jutustusi konflikt/lahenduse kategoorias. Üle poole SÜK laste jutustustest sai antud kategoorias 3 punkti, mis tähendab, et jutustuses oli loogiliselt esitatud algatav sündmus ehk konflikt, tegevus olukorra lahendamiseks ning lahendus. Madalale tasemele, kus ei ole välja toodud konflikti ja lahendust, vastas SÜK laste jutustustest kõigest 7%. SIM laste puhul vastas kõige rohkem jutustusi samuti kõrgele tasemele ning kõige vähem jutustusi keskmisele tasemele: 20% jutustustest sai 2 punkti, ehk konflikt ning lahendus oli esitatud osaliselt. Tervelt kolmandik SIM laste jutustustest olid konflikt/lahenduse kategooria tulemuste alusel madala taseme jutustused.



Joonis 3. Laste jutustuste jaotus kokkuvõtte kategoorias saadud punktide alusel.

*Kokkuvõte.* Joonisel 3 on analüüsitud jutustuste kokkuvõtteid. Antud kategoorias on SUK ning SIM laste tulemused sarnased. Üle poole (53%) SUK ning SIM laste jutustustest on saanud antud kategooria eest 2 punkti. Keskmisel tasemel puudub jutu kui terviku kokkuvõtte ning vastavas jutustuses mainiti vaid ühe tegelase reaktsioone või tegevust. Kõrge taseme jutustusi esines veidi rohkem SUK rühmas Kõige vähem jutustusi vastas madalale tasemele (1 punkt), kus jutul puudub lõpp (antud tasemele vastas 7% SUK ning 13% SIM laste jutustustest).

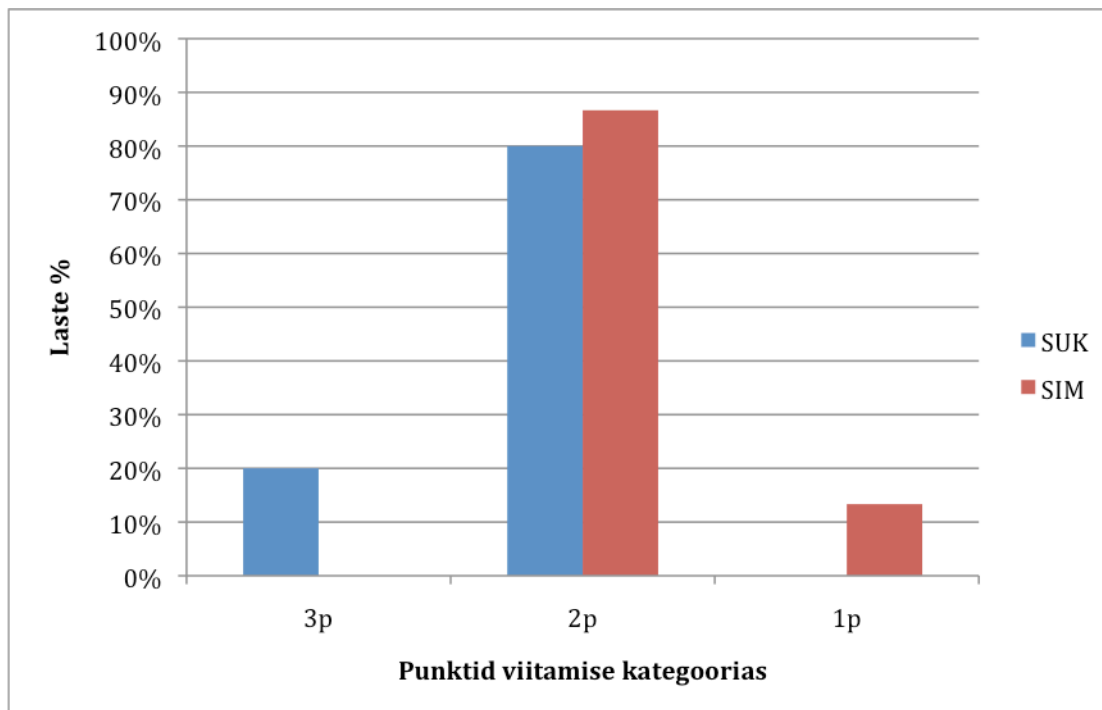


Joonis 4. Laste jutustuste jaotus teemakohasuse kategoorias saadud punktide alusel

*Teemakohasus.* Joonisel 4 on kujutatud jutustuste jaotus teemakohasuse kategoorias. Antud kategoorias vastas enim mõlema rühma jutustusi keskmisele tasemele (2 punkti). Valdavalt oli jutustus teemakohane, kuid teemaarendus vähedetailne 73% SUK ning 53% SIM lapsel. SUK ja SIM rühma lastel vastas võrdne hulk jutustusi kõrgele tasemele (3 punkti), kus kogu esitatud info oli teemakohane ja sobivas järgnevuses. Madalale tasemele (1 punkt), kus oli ära jäetud põhisündmust puudutav info või lisatud üleliigset teemasse mittepuutuvad infot, ei vastanud mitte ükski SUK laste, kuid 20% SIM laste jutustustest.

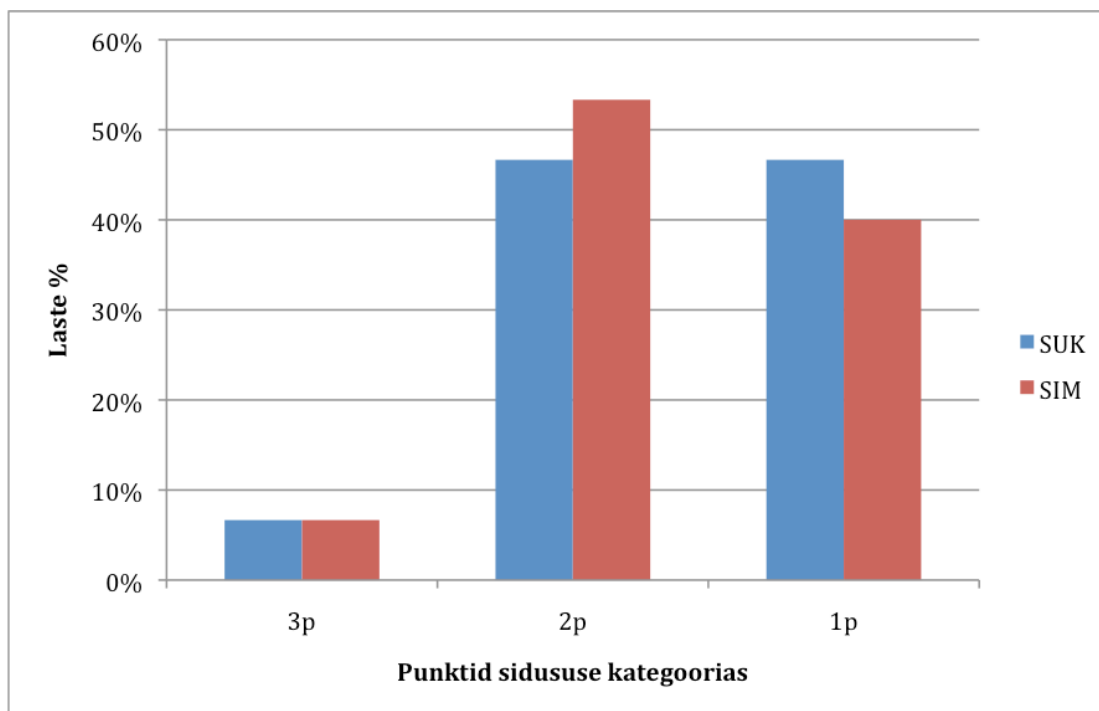
*SUK ja SIM laste jutustuste mikrostruktuur*

Mikrostruktuuri tasandil vaadeldi viitesuhete võrgustikku, siduvate vahendite kasutamist ning grammatilist õigsust ja keerukust.



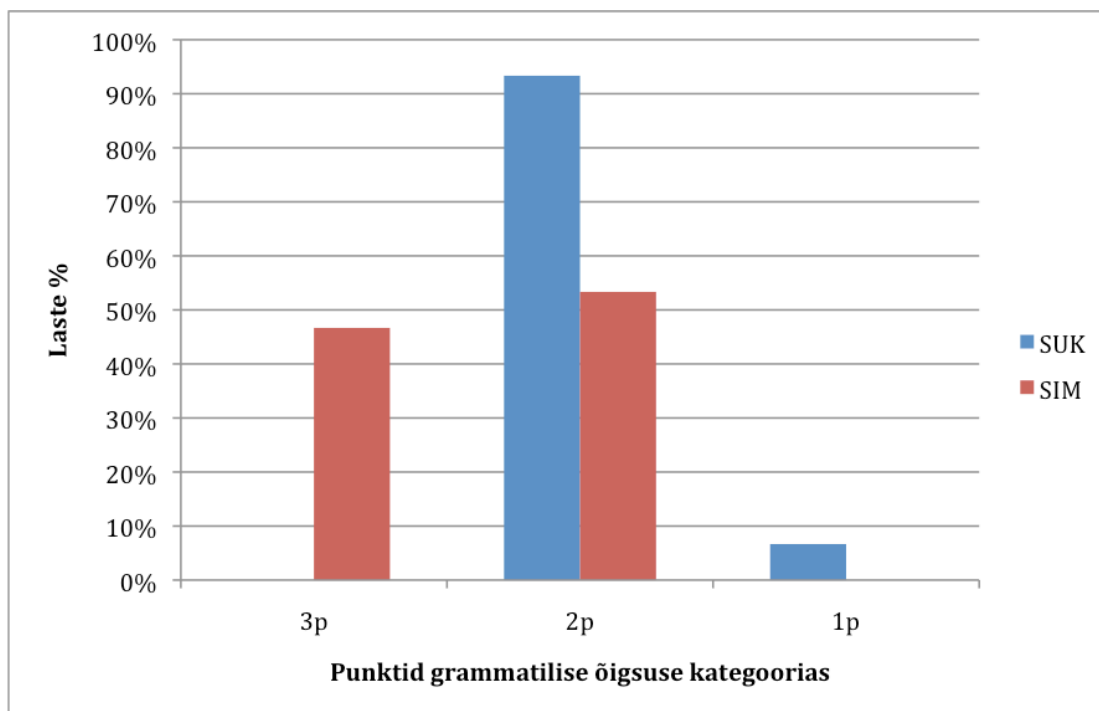
Joonis 5. Laste jutustuste jaotus viitamise kategoorias saadud punktide alusel.

*Viitamine.* Joonisel 5 on esitatud tulemused viitamise kategoorias. Suurem osa laste jutustustest (80% SUK ja 87% SIM) vastas keskmisele tasemele (2 punkti). Antud tasemel ei ole viitamine alati selge ja järjekindel või viitamine on selge, kuid ei kasutata erinevaid viitamise võimalusi. Kõrgel tasemel (3 punkti), kus viitamine on selge kogu loo vältel, esines vaid SUK laste jutustusi ning madala taseme (1 punkt) jutustusi esines vaid SIM rühmas.



Joonis 6. Laste jutustuste jaotus sidususe kategoorias saadud punktide alusel.

*Sidusus.* Joonisel 6 on näha tulemusi sidususe kategoorias. SIM ja SÜK laste tulemused olid selles kategoorias küllalt sarnased. SIM laste jutustustest vastasid peaaegu pooled madalale tasemele (1 punkt), kus ei kasutata siduvaid vahendeid või kasutatakse ainult üht tüüpi sidendeid. Natuke üle poole SIM jutustustest vastas keskmisele tasemele (2 punkti), kus kasutatakse siduvaid vahendeid stereotüüpselt. SÜK laste jutustused jagunesid võrdselt keskmisele ja madalale tasemele (47%). Kõigest 7% SIM ja SÜK laste jutustustest vastas kõrgele tasemele (3 punkti), kus kasutatakse erinevaid sidususe vahendeid varieeruvalt.



Joonis 7. Laste jutustuste jaotus grammatika kategoorias saadud punktide alusel.

*Grammatika.* Joonisel 7 on esitatud tulemused grammatika kategoorias. Peaaegu kõik SUK laste jutustustest (93%) vastasid keskmisele tasemele (2 punkti), kus on ülekaalus vähelaiendatud lihtalausungid ja ahellausungid. Ülejäänud SUK jutustustest vastas madalale tasemele (1 punkt), kus esineb mitmeid agrammatilisi lausungeid. SIM laste jutustused jagunesid peaaegu võrdselt kõrge taseme (3 punkti), kus kasutatakse jutustuses nii liht- kui liitlauseid ning grammatiliselt õigeid lauseid ning keskmise taseme vahel. Mitte ükski SIM lapse jutustus ei vastanud madalale tasemele ning mitte ükski SUK lapse jutustus ei vastanud kõrgele tasemele.

#### *Lastegruppide vahelised erinevused*

Tabelis 1 on esitatud Mann-Whitney U-testi tulemused. Mann-Whitney U- testi kasutati, selgitamaks, kas erinevused SUK ja SIM laste jutustuste erinevate kategooriate tulemuste vahel on statistiliselt olulised. Tulemustest on näha, et olulised erinevused kahe rühma tulemustes esinesid vaid grammatika kategoorias ( $p < 0.05$ ). Teiste üksikkategooriate, makro- ja mikrostruktuuri üldtulemuste ning kõikide komponentide üldtulemuste vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud.

Tabel 1. *SUK ja SIM laste gruppide tulemuste vahelised erinevused*

Kategooriad	nSUK	nSIM	W	p
Makrostruktuuri tasand				
Sissejuhatus	15	15	85.5	0.303
Konflikt/lahendus	15	15	91.5	0.364
Kokkuvõte	15	15	101	0.729
Teemakohasus	15	15	96	0.540
Mikrostruktuuri tasand	15	15		
Viitamine	15	15	78	0.067
Sidusus	15	15	105.5	0.889
Gramm. õigsus	15	15	56	0.004*
Makrostruktuur	60	60	1492.5	0.077
Mikrostruktuur	45	45	938.5	0.464
Kogu jutustus	105	105	5091.5	0.281

*Märkus.* W- Mann-Whitney U-testi tulemus, nSUK- suksessiivse kakskeelsusega laste narratiivide/tunnuste arv, nSIM- simultaanse kakskeelsusega laste narratiivide/tunnuste arv, \*statistiliselt oluline erinevus ( $p < 0.05$ )

#### *Makro- ja mikrostruktuuri ning narratiivi kategooriate vahelised seosed*

Makro- ja mikrostruktuuri ning erinevate kategooriate vaheliste seoste väljaselgitamiseks kasutati Spearmani korrelatsioonianalüüsi, mille abil leiti astakkorrelatsioonikordaja  $\rho$ .

Käesolevas töös loeti muutujate vaheline seos nõrgaks, juhul kui korelatsioonikordaja  $\rho < 0.3$ , mõõdukaks, kui  $0.3 < \rho < 0.8$  ning tugevaks, kui  $\rho > 0.8$ . Statistiliselt oluliseks loeti seosed, kus  $p < 0.05$  ning  $p < 0.01$ .

Statistiliselt oluline mõõdukas seos esines vaid SIM laste jutustuste makro- ja mikrostruktuuri vahel ( $\rho = 0.423$ ,  $p < 0.01$ ). SUK laste jutustuste makro- ja mikrostruktuuri vahel statistiliselt olulist seost ei esinenud ( $\rho = 0.108$ ,  $p > 0.4$ ).

Lisaks makro- ja mikrostruktuuri seostele analüüsiti ka erinevate kategooriate omavahelisi seoseid. Tabelis 2 on esitatud SUK laste jutustuste kategooriate vahelised seosed. SUK lastegrupis avaldus mõõdukas statistiliselt oluline seos viitamise ja sidususe ( $\rho = 0.561$ ,  $p < 0.05$ ), konflikti/lahenduse ja teema ( $\rho = 0.550$ ,  $p < 0.05$ ), sissejuhatus ja teema ( $\rho = 0.524$ ,  $p < 0.05$ ), sissejuhatus ja grammatika ( $\rho = 0.500$ ,  $p < 0.05$ ) ning sissejuhatus ja grammatika ( $\rho = 0.356$ ,  $p < 0.05$ ) kategooriate vahel.

Tabel 2. *SUK laste erinevate kategooriate vahelised seosed*

Kategooria	Sissejuhatas	Konf/lahend	Kokkuvõte	Teema	Viitamine	Sidusus
Sissejuhatas						
Konf/lahend	0.195					
Kokkuvõte	0.107	-0.040				
Teema	0.524*	0.550*	0.157			
Viitamine	0.356*	0.152	-0.022	0.075		
Sidusus	0.092	0.283	0.333	0.351	0.561*	
Grammatika	0.500*	0.244	0.174	0.161	0.134	-0.207

Märkus. Statistiliselt ollised seosed \* $p < 0.05$

Tabelis 3 on näha seosed SIM laste jutustuste kategooriate vahel. SIM laste jutustustes avaldusid kõige tugevamad statistiliselt olulised seosed sidususe ja grammatika ( $p = 0.767$ ,  $p < 0.01$ ) konflikti ja teema ( $p = 0.758$ ,  $p < 0.01$ ) ning teema ja grammatika ( $p = 0.698$ ,  $p < 0.01$ ) kategooriate vahel. Veidi nõrgem statistiliselt oluline seos esines konflikti/lahendi ja grammatika ( $p = 0.635$ ,  $p < 0.05$ ), sissejuhatuse ja grammatika ( $p = 0.609$ ,  $p < 0.05$ ), viitamise ja teema ( $p = 0.600$ ,  $p < 0.05$ ), konflikti/lahendi ja sidususe ( $p = 0.596$ ,  $p < 0.05$ ), teema ja sidususe ( $p = 0.595$ ,  $p < 0.05$ ) ning sissejuhatuse ja teema ( $p = 0.521$ ,  $p < 0.05$ ) kategooriate vahel.

Tabel 3. *SIM laste erinevate kategooriate vahelised seosed*

Kategooria	Sissejuhatas	Konf/lahend	Kokkuvõte	Teema	Viitamine	Sidusus
Sissejuhatas						
Konf/lahend	0.434					
Kokkuvõte	0.437	0.327				
Teema	0.521*	0.758**	0.280			
Viitamine	0.483	0.490	0.403	0.600*		
Sidusus	0.264	0.596*	0.204	0.595*	0.460	
Grammatika	0.609*	0.635*	0.360	0.698**	0.367	0.767**

Märkus. Statistiliselt olulised seosed \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

### Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli selgitada simultaanse ja suksessiivse kakskeelsusega 5-7-aastaste laste tekstilooma oskuste tase pildiseeria järgi jutustades. Läbiviidud uurimuses osales 15 simultaanse (SIM) ning 15 suksessiivse (SUK) kakskeelsusega last. Töö autor jutustas lastele pildiseeriale toetudes näidisjutu



(“Lumememmelugu”) ning seejärel palus lastel teise pildiseeria (“Pallilugu”) järgi ise jutuke moodustada. Laste jutustuste analüüsimiseks kasutati Narratiivi Hindamisskaalat (NHS), mille alusel hinnati jutustuste makro- ja mikrostruktuuri. Tööle püstitati kaks uurimusküsimust ning kaks hüpoteesi.

Esimese uurimusküsimusega taheti teada millisel tasemel on kakskeelsete laste jutustused makrostruktuuri tunnuste alusel? Makrostruktuuri tasandil võrreldi simultaanse ning suksessiivse kakskeelsusega laste jutustuste sissejuhatust, konflikti/lahendust, kokkuvõtet ning teemat.

Soodla (2011) on leidnud, et kuueaastased lapsed peaksid olema võimelised looma terviklikku narratiivi struktuuri, mis sisaldab vähemalt kolme olulist komponenti: käivitavat sündmust, tegevust ning tagajärge. Bakalaureusetööst selgus, et enamik lastest ei moodustanud tervikliku struktuuriga jutustust, vaid mingi komponent jäeti jutustusest välja. SIM laste tulemused jagunesid sissejuhatuse kategoorias peaaegu võrdselt kõigi kolme taseme (kõrge ehk arenenud, keskmise ehk areneva ning madala ehk arenemata) vahel. Enamus SUK laste jutustustest langes keskmisele tasemele. Konflikti/lahenduse kategoorias jagunesid SUK laste jutustused peamiselt kõrge ning keskmise taseme vahel, SIM laste jutustused sarnaselt sissejuhatuse kategooriale jagunesid kõigi kolme taseme vahel, kõige rohkem jutustusi vastas siiski kõrgele tasemele. Nii kokkuvõtte kui teemakohasuse kategoorias vastas üle poolte SUK ning SIM laste jutustusest keskmisele tasemele. Kahe grupi erinevus esines vaid selles, et teemakohasuse kategoorias ei vastanud mitte ükski SUK lapse jutustus madalale tasemele, küll aga mõned SIM laste jutustused.

Makrostruktuuri tasandi tulemusi vaadeldes on näha, et kuigi nii SUK kui ka SIM laste jutustused jagunesid tasemete vahel küllaltki sarnaselt, said SUK laste jutustused üldiselt kõikides kategooriates veidi paremaid hinnanguid kui SIM laste jutustused. See tulemus on mõneti üllatav, kuna uurijate arvates sarnaneb simultaanse kakskeelsusega laste kõne areng ükskeelsete laste kõne arengule (Hamers, Blanc, 1989). Seega võiks eeldada, et nende jutustused on arenenumad või vähemalt samaväärsed suksessiivse kakskeelsusega laste jutustustega. Ka Uiibo (2013), kes uuris ükskeelsete ning simultaanse kakskeelsusega laste jutustamisoskust, leidis, et ükskeelsete ning simultaanse kakskeelsusega laste jutustused olid makrostruktuuri tasandil sarnased. Samas on Viberg (2001) leidnud, et suksessiivse kakskeelsusega

laste jutustused ongi tihti peale detailsemad ning sisukamad kui ükskeelsete laste jutustused.

Teiseks uurimusküsimuseks oli, millisel tasemel on kakskeelsete jutustused mikrostruktuuri tunnuste alusel? Mikrostruktuuri tasandil uuriti viitamist, sidusust ning grammatilist õigsust.

Viitamise kategoorias vastasid peaaegu kõik SUK kui ka SIM laste jutustused keskmisele tasemele. Sarnase tulemuse sai ka Uibo (2011) enda töös. Kõikide simultaanse kakskeelsusega laste jutustuste viitamise osa vastas keskmisele tasemele. Antud tasemel ei olnud viitamine kas selge ja järjepidev või ei kasutatud samaviitelisi sõnu. Peamiseks viitamise vahendiks osutusid antud uurimuses osalenud laste jutustustes asesõnad. Wigglesworth'i (1997) järgi viitavad 5-7 aastased lapsed üle pooltest juhtudest asesõna kaudu. Ka Berman (2009) on leidnud, et selles vanuses kipuvad lapsed asesõnadega liialdama.

Antud töös vastas enamus SUK laste jutustustest sidususe kategoorias madalale või keskmisele tasemele. See tähendab, et lausungite ühendamiseks ei kasutatud sidendeid või kasutatud siduvate vahendite hulk ei olnud varieeruv. Sarnaselt SUK laste tulemustele jagunesid ka SIM laste tulemused peamiselt madala ning keskmise taseme vahel. Tulemus ühtib Vibergi (2001) ning Kuuseoja (2008) tulemustega. Ka nemad leidsid, et kakskeelsed lapsed kasutavad sidususe vahendeid vähe ning stereotüüpselt. Viberg'i (2001) järgi kipuvad suksessiivse kakskeelsusega lapsed kasutama peamiselt ühte sidendit, milleks on "(ja) siis".

Grammatika kategoorias jagunesid SIM laste tulemused peaaegu võrdselt kõrge ning keskmise taseme vahel. SUK laste tulemused aga koondusid peamiselt keskmisele tasemele. Kuuseoja (2008), kes uuris 30-ne suksessiivse lapse narrative, leidis, et uuritavate laste seas ei esinenud mitte ühtegi grammatiliste vigadeta jutustust. Ka antud töös ei vastanud mitte ükski SUK lapse jutustus grammatika kategoorias kõrgele tasemele. Esines agrammatisme ning ülekaalukalt kasutati vähelaiendatud lihtlausungeid. Fiestas ja Peña (2004) on märkinud, et kakskeelsete laste jutustustes esineb suuremal hulgal grammatilisi vigu ning ebavatavalist sõnajärge kui ükskeelsetel. Kuigi antud uurimuses ei vastanud mitte ükski SIM lapse jutustustest grammatika kategoorias madalale tasemele, oli viieteistkümne SIM lapse jutustuse seas kõigest seitse jutustust grammatiliselt arenenud tasemel.

Esimene hüpotees, millega eeldati, et simultaansete kakskeelsete laste tekstilooma oskuste tase erineb suksessiivse kakskeelsusega laste tekstilooma

tasemest, ei leidnud kinnitust. Üldtulemuste osas ei esinenud Mann-Whitney U-testi alusel kahe rühma tulemuste vahel statistiliselt olulisi erinevusi. Vaadeldes makro- ja mikrostruktuuri komponente eraldi, ilmesid statistiliselt olulised erinevused SUK ja SIM laste tulemuste vahel üksnes grammatika kategoorias.

Teine tööle esitatud hüpotees oli, et kakskeelsete laste jutustamisoskus narratiivi makrostruktuuri tasandil on seotud jutustamisoskusega mikrostruktuuri tasandil. Ka Soodla (2011) on märkinud, et makro- ja mikrostruktuur on omavahel seotud. Ta leiab, et kehva oskus ühel tasandil on seotud kehva oskusega ka teisel tasandil. Bakalaureusetöö uuringu tulemuste analüüs näitas statistiliselt olulist mõõdukat seost vaid SIM laste jutustuste makro- ja mikrostruktuuri vahel. Seega võib järeldada, et mida terviklikum oli SIM laste jutustuse makrostruktuur, seda sidusam, arenenum oli ka mikrostruktuur. SUK laste jutustuste makro- ning mikrostruktuuri vaheline seos oli nõrk ning statistiliselt mitteoluline.

Lisaks makro- ja mikrostruktuuri vahelisele seosele vaadeldi antud töös ka jutustuste erinevate kategooriate vahelisi seoseid. SIM laste jutustuste kategooriate vahel esines rohkem statistiliselt olulisi seoseid kui SUK laste puhul, samuti olid SIM laste kategooriatevahelised seosed enamasti tugevamad. Kõige tugevamad seosed esinesid SIM laste jutustustes konflikti/lahendi ja teema, sidususe ja grammatika ning teema ja grammatika vahel. Seega, mida teemakohasem oli jutustus, seda täpsem oli ka konflikti/lahenduse kirjeldus ning seda korrektsem oli jutustuse grammatika. Grammatiliselt korrektsem jutustus oli omakorda suurema vormilise sidususega. Teiselt poolt, kui esines palju agrammatilisi lausungeid ning ellipsit, oli kogu narratiiv vähem sidus. Mõlemas lastegrupis avaldusid seosed sissejuhatuse ja teema, sissejuhatuse ja grammatika ning konflikti/lahendi ja teema osas. Kõige rohkem statistiliselt olulisi seoseid teiste kategooriatega esines teema kategoorial. Seega võib järeldada, et mida teemakohasem oli jutustus, seda täpsemad olid ka ülejäänud makrostruktuuri kategooriad ning seda arusaadavam oli viitamine ja sidusam kogu jutustus. Antud tulemused aga ei ühti Iluz-Cohen'i ja Walters'i (2012) uuringu tulemustega. Autorid leiavad, et mikrostruktuuri kategooriad peaksid omavahel rohkem korreleeruma kui ükski makrostruktuuri kategooria ühegi teise kategooriaga. Nad märgivad, et jutustuse struktuur on iseseisev teadmiste allikas, mis ei sõltu väga teistest teguritest.

Nagu eelnevalt mainitud, on antud töö tulemused ootamatud ning seda just SUK laste narratiivide osas. Kuigi valimit püüti ühtlustada läbi kindlate

valikukriteeriumite ning lapsi valiti lasteaiaõpetaja abiga, võib saadud tulemuste põhjuseks olla liialt väike valim. Töö autor kogus ka lapsevanematelt taustandmeid: iga lapse kohta täideti ankeet, kus paluti hinnata lapse eesti keele oskust, võrreldes vene keele oskusega. SUK laste puhul leidis kaheksa vanemat viieteistkümnest, et eesti keele oskus on võrdne vene keele oskusega, SIM laste puhul hinnati nii üheksat last. Kõigest neli SIM lapse vanemat leidis, et lapse eesti keele oskus on parem kui vene keele oskus. Vaadates lapsevanemate hinnanguid, on saadud uuringu tulemused mõistetavad. Siiski peaks edaspidi uuringuid läbi viies lapsi valima veelgi rangemate ehk ühtsemate kriteeriumite alusel. Et valimit ühtlustada, võiks SUK laste puhul jälgida seda, et lapsed oleksid käinud eestikeelses lasteaias sama kaua ning et kodus oleks sarnane keelekasutus.

Töö autor leiab, et antud töö juures oli kaks kitsaskohta. Esimeseks oli tulemuste kodeerimine. Selle töö tarbeks kodeeris 14-ne lapse jutustust kaks inimest, ülejäänud jutustused töö autor üksinda. Et kodeerimise tulemused oleksid veel usaldusväärsemad, võiks edaspidistes uuringutes kõiki jutustusi kodeerida kaks inimest. Teiseks, hinnates jutustuste makro- ning mikrostruktuuri, võiks uurida vähemalt kahel meetodil kogutud andmeid, näiteks vahendatud ning vahendamata jutustust. Hetkel kasutati ainult vahendamata jutustusi. Ühe meetodi kasutamine võib vähendada tulemuste usaldusväärsust ja seda eriti väikeste valimite puhul.

Kokkuvõtteks saab öelda, et enamikes kategooriates (sissejuhatuse, konflikt/lahendus, kokkuvõtte, teema, viitamine, sidusus) ei esinenud SUK ja SIM laste jutustuste vahel statistiliselt olulisi erinevusi. Oluline erinevus esines üksnes grammatika kategoorias. Samuti leiti, et jutustuste makro- ja mikrostruktuuri vahel esinesid olulised seosed üksnes SIM laste jutustustes ning ka eri kategooriate vahel esinesid tugevamad seosed ning rohkem seoseid SIM laste jutustuste puhul.

Käesolev töö on oluline põhjusel, et siiamaani on vähe läbi viidud uuringuid suhtsessiivse ning simultaanse kakskeelsusega laste jutustamisoskuse võrdlemiseks. Kuna narratiivide analüüsimine annab üheaegselt võimaluse uurida ka teisi keelelisi oskusi, on see heaks vahendiks laste kõne/keeleliste oskuste arengu uurimisel.

Autorsuse kinnitus

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Kasutatud kirjandus

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: 5th Edition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Berman, R. (2009). Language development in narrative contexts. In E. L. Bavin (Eds.), *The Handbook of Child Language*. (pp 355-376). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bishop, D., & Donlan, C. (2005). The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives: Evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23 (1), 25-46.
- Fiestas, C. E., Peña, E. D. (2004). Narrative Discourse In Bilingual Children: Language and Task Effects. *Language, speech, and hearing services in schools*, 35, 155-168.
- Garcia, O. (2011). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. New York: John Wiley & Sons.
- Hamers, J. F., Blanc, M. H. A. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19 (2), 154-166.
- Hallap, M., Traumann, J. (2011). Tekstiloomes õpetamine viie- ja kuueaastastele eakohase kõnearenduse lastele. *Eripedagoogika*, 36, 22-28.
- Iluz-Cohen, P., Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 58-74.
- Kan, P. F. (2011). Lexical development in Mandarin–English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (4), 579-587.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatuse tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kuuseoja, M. (2008). *Kuueaastaste kakskeelsete koolieelikute tekstiloomes: jutustuste terviklikkus ja sidusus*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

- Laurent, A., Nicoladis, E., & Marentette, P. (2013). The development of storytelling in two languages with words and gestures. *International Journal of Bilingualism*, 1367006913495618.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Mäesaar, K. (2010). *Narratiivi loome oskused 5-6 aastastel lastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Niiberg, T., Karu, H., Malva, M., Rajamäe, R., Vaher, E. (2007). *Kakskeelsuse karid elus ja mängus*. Tartu: AS Atlex.
- Padrik, M. (2006). Milles seisneb kõnearengu puude spetsiifilisus? *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, 26, 13-20.
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21, 23–44.
- Silliman, E. R., Bahr, R. H., Brea, M. R., Hnath-Chisolm, T., & Mahecha, N. R. (2002). Spanish and English proficiency in the linguistic encoding of mental states in narrative retellings. *Linguistics and Education*, 13 (2), 199-234.
- Soodla, P. (2011). *Picture- Edited narratives of Estonian Children at the Kindergarten- School Transition as a Measure of Language Competence*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A., Parm, S. (2010). Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 6, 277-296.
- Teiter, T., Padrik, M. (2011). 5-6-aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustuse miktostruktuur. *Eripedagoogika*, 36, 15-21.
- Terry, N, P., Mills, M, T., Bingham, G, E., Mansour, S., & Marencin, N. (2013). Oral Narrative Performance of African American Prekindergartners Who Speak Nonmainstream American English. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44, 291-305.
- Uccelli, P., & Páez, M. M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38 (3), 225-236.
- Uchikoshi, Y. (2005). Narrative Development in Bilingual Kindergarteners. *Developmental Psychology*, 41(3), 464-477.

- Uibo, E. (2013). *Simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus "Palliloo" pildiseeria alusel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Viberg, A. (2001). Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. In Verhoeven, L., Strömquist, S. (Eds.) *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam: John Benjamins B.V, 87-128.
- Vääri, E. (1988). Keelteoskus on kultuuri koostisosa. *Ausalt ja avameelselt*, 13-19.
- Väljataga, M. (2008). Narratiiv. *Keel ja Kirjandus*, nr 8-9, 684-697
- Wigglesworth, G. (1997). Children's individual approaches to the organization of narrative. *Journal of Child Language*, 24 (2), 279-309.

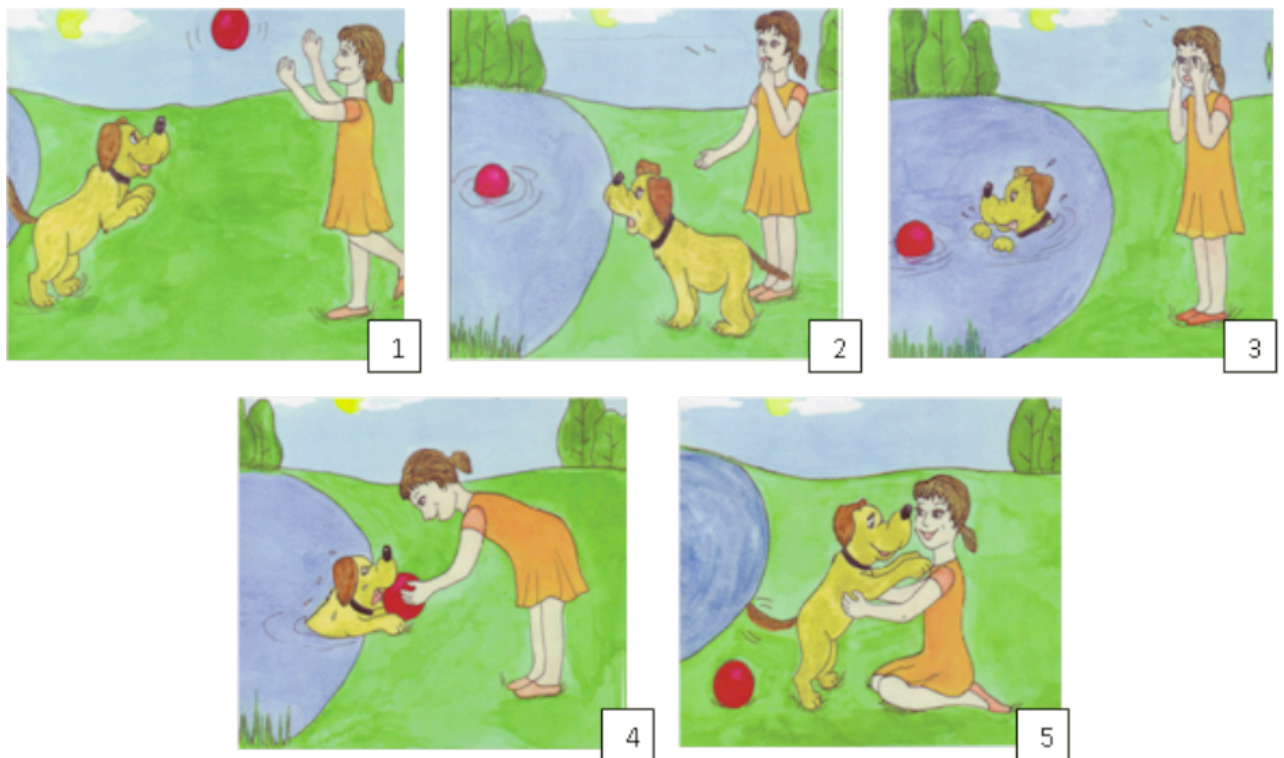


Lisa 1. Pildiseeriad

*Lumememmelugu*



*Pallilugu*



## Lisa 2. Näidisjutt

### Lumememmelugu

Oli ilus talvepäev. Päike paistis ja maad kattis valge lumi. Pille ehitas aias vahvat lumememme. Mati tuli ka õue mängima. Ta nägi Pillet ning läks tüdruku juurde.

Mati tahtis koos Pillega lumememme teha. Poiss märkas, et lumememmel ei ole veel pead. Seetõttu otsustas ta ka ühe palli veeretada. Mati hakkas innukalt tegutsema. Ta veeretab ja veeretab, kuni pall oli hästi suur.

Seejärel tõstis Mati pea lumememme otsa. Pille vaatas seda ehmunult pealt. Tüdruk kartis, et tema lumememm võib katki minna.

Ja nii juhtuski. Lumememm vajus lössi. Luud kukkus maha ja nõõbidki pudenesid eest ära. Viimane pall oli tõesti liiga raske. Mati ehmus. Ta ei teadnud, et nii suur pall ei sobi lumememme peaks.

Pille nägi, et tema lumememmest ei ole midagi alles jäänud ja lonkis nuttes toa poole. Mati aga jäi kurva näoga aeda seisma. Tal oli kahju, et ta tüdruku lumememme kogemata ära lõhkus.

Lisa 3. Narratiivi Hindamiskaala (NHS)

<b>I. Jutustuse makrostruktuur</b>	<b>Kõrgem tase</b> (arenenud narratiiv –3 punkti)	<b>Keskmine tase</b> (arenev narratiiv – 2 punkti)	<b>Madal tase</b> (arenemata, oskuste puudumine – 1 punkt)
1.1. Jutustuse ülesehitus			
Sissejuhatus	Nimetab sündmuse <b>koha</b> (nt <i>tiigi/järve kallas, park/õu</i> ) <b>JA/VÕI aja</b> (nt <i>suvel/suvepäev/ühel päeval, ükskord</i> ). <b>JA</b> Nimetab <b>tegevuse</b> (nt <i>palli omamine/palliga mängimine/tahtis palli mängida</i> ). <b>JA</b> Nimetab kõik loo <b>tegelased</b> (nt <i>koer/Muki/mingi muu koera nimi; tüdruk/Tiina/muu tüdruku nimi</i> ).	Nimetab <b>ühe taustaelemendi</b> (nt tegevuse, aga ei nimeta sündmuse aega ega kohta). <b>JA</b> Nimetab <b>kõik loo tegelased</b> .	Alustab juttu ilma sissejuhatusest: <b>ei esita taustakirjeldust</b> ega <b>nimeta tegelasi</b> . <b>VÕI</b> Nimetab ainult tegelased (nt <i>tüdruk, kutsu</i> ). <b>VÕI</b> Nimetab ainult tegevuse (nt <i>mängivad</i> ). <b>VÕI</b> Nimetab tegevuse ja ühe tegelase.

<p>Konflikt ja lahendus</p>	<p>Sündmuse konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud ja kirjeldatud täpselt (episood* on terviklik):  Välja on toodud: <b>algatav sündmus/konflikt</b> (nt <i>pall kukub vette, pall on vees/nad näevad palli, tüdruk viskas palli vette, tuul viis palli vette</i>).  <b>JA/VÕI Tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid</b> (nt <i>üks/mõlemad tegelased tahavad palli kätte saada, tüdruk mõtleb, kuidas palli kätte saada, tüdruk ütleb nt „vaata, mis juhtus,” „mis ma nüüd teen?”</i>, <i>tüdruk/koer on ehmunud/kohkunud, koer otsustab/mõtleb palli ära tuua</i>).  <b>JA Tegevus</b> olukorra lahendamiseks (nt <i>koer hüppab vette/ujub palli poole/püüab palli saada</i>).  <b>JA Lahendus</b> (nt <i>koer saab palli/toob palli veest välja/annab palli tüdrukule</i>).</p>	<p>Konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud, kuid kirjeldatud osaliselt.  Toob välja algatava sündmuse ja lahenduse (nt <i>Pall kukkus vette. Kutsu tõi ära.</i>).  Selgelt ei eristu tegevus ja lahendus.</p>	<p>Ei too välja konflikti ja lahendust.  <b>VÕI</b> Esitab sündmuste käigu vales järjekorras.  <b>VÕI</b> Eksib sisuliselt (nt <i>tüdruk annab palli koerale</i>).</p>
-----------------------------	--	--	--

<p>Lõpp (kokkuvõte)</p>	<p>Jutt on selgelt lõpetatud, võttes kokku <b>mõlema tegelase reaktsioonid</b> või <b>tegevuse</b>. Näiteks: Koera <b>tunded</b> ja/või <b>tegevus</b> (nt <i>koer on märg, väsinud, õnnelik, rõõmus, uhke/ koeral on külm, koer naeratab, koer liputab saba, koer ütleb „palun“, „ole lahke“</i>).</p> <p><b>JA</b> Tüdruk <b>tunded</b> ja/või <b>tegevus</b> (nt <i>tüdruk on õnnelik, rõõmus, tänulik/tüdruk ütleb aitäh, tüdruk võtab palli</i>).</p> <p><b>JA/VÕI</b> Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (nt <i>nad hakkasid uuesti palli mängima</i>).</p>	<p>Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust.</p> <p><b>VÕI</b> Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt <i>ja siis oli pall maas seal</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunud</p> <p><b>JA/VÕI</b> Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (nt <i>nüüd on lõpp</i>).</p>	<p>Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järelutama, et lugu on lõppenud.</p>
-----------------------------	---	--	--

1.2. Teemakohasus ja teema arendamine	Kogu esitatud info on <b>teemakohane</b> . Sündmused on <b>loogilises ja sobivas järgnevuses</b> . <b>JA</b> Välja on toodud teema seisukohalt olulised detailid. <b>JA</b> Jutustuses <b>ei ole mõttelünki</b> , mis takistaksid kuulajal jutustuse mõistmist.	Valdavalt on jutustus <b>teemakohane</b> . Sündmused on loogiliselt järjestatud, kuid <b>teemaarendus on vähedetailne</b> . <b>JA</b> Võib olla lisatud ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile.	Jutustuse teemat on raske mõista, kuna põhisündmust puudutavat infot on ära jäetud. Tegemist on valdavalt <b>piltide kommenteerimisega ja tegevuste nimetamisega</b> . <b>JA/VÕI</b> Esinevad kordused, teemat ei arendata edasi. <b>JA/VÕI</b> Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot <b>JA/VÕI</b> Sündmuste käik on <b>ebaloogiline</b> .
<b>II. Jutustuse mikrostruktuur</b>			
1. Viitesuhete võrgustik (viitamine)	Jutus esinev viitesuhete võrgustik on <b>selge ja ühemõtteliselt arusaadav</b> kogu loo vältel. <b>JA</b> Kasutab referendile viitamise võimalusi (asesõnad, sünonüümid, pärisnimed, eri üldistusastmega sõnad) <b>varieeruvalt</b> .	<b>Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel</b> : mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt. <b>VÕI</b> Viitamine on selge ja arusaadav, kuid laps <b>ei kasuta samaviitelisi sõnu</b> (nt <i>tüdruk</i> ja <i>koer mängisid palli. tüdruk viskas palli vette. tüdruk ei teadnud, kuidas palli kätte saada.</i> ).	Kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse. <b>Liialdab asesõnadega</b> . <b>VÕI</b> Laps ei viita objektidele või tegelastele. Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.

<p>2. Siduvate vahendite kasutamine</p>	<p>Kasutab <b>erinevaid sidususe vahendeid</b> varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalausete ühendamiseks (nt <i>ja, siis, ning, aga, et</i>); koha- ja ajamäärsõnu (nt <i>seal, lõpuks</i>), ellipsit** ehk väljajätet. Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.</p>	<p>Kasutab <b>siduvaid vahendeid strereotüüpselt</b>: valdavalt sidendeid <i>ja, siis, ja siis</i> + veel ühte sidendit (nt <i>aga, et</i>) või siduvat vahendit (nt koha- ja ajamäärsõna või ellipsit) lausungite ühendamiseks. Eksib sidendite kasutamisel üksikutel juhtudel (nt <i>aitas koera sest et hoidis tast kinni</i>).</p>	<p>Ei kasuta <b>sidendeid</b> lausungite ühendamiseks. <b>VÕI</b> Kasutab ainult <b>üht tüüpi sidendeid</b> (nt <i>siis, määrsõna siin</i>). <b>JA/VÕI</b> Kasutab valet sidendit.</p>
<p>3. Grammatiline õigsus ja keerukus</p>	<p>Jutustuses esinevad <b>nii liht- kui lihtlausungid</b>. Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab ka põimlausekonstruktsioone (nt <i>Kui..., siis....; Sellepärast, et....; sest, et</i>), vastandava seosega rindlauseid (<i>aga, kuid</i>). Esinevad üksikud juhuslikud keelelised vääratused, mille laps parandab ise.</p>	<p>Ülekaalus <b>vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid</b>. Esineb üksikuid agrammatisme (nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu).</p>	<p>Ülekaalus baaslausungid. Esinevad <b>mitmed agrammatilised lausungid</b>: elliptilised lausungid**, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid, ahellaused. Esinevad sõnavormivead.</p>

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Riin Veskioja  
(sünnikuupäev: 22.02.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose “Kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus “Palliloo” pildiseeria alusel”, mille juhendaja on Merit Hallap
  - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 14.05.2014